

Fackiner, Kurt

Situation und Probleme der Gymnasiallehrerbildung aus der Sicht der zweiten Phase

Beckmann, Hans-Karl [Hrsg.]: Lehrerbildung auf dem Wege zur Integration. Weinheim ; Berlin ; Basel : Beltz 1971, S. 9-13. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 10)



Quellenangabe/ Reference:

Fackiner, Kurt: Situation und Probleme der Gymnasiallehrerbildung aus der Sicht der zweiten Phase
- In: Beckmann, Hans-Karl [Hrsg.]: Lehrerbildung auf dem Wege zur Integration. Weinheim ; Berlin ; Basel : Beltz 1971, S. 9-13 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-232403 - DOI: 10.25656/01:23240

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-232403>

<https://doi.org/10.25656/01:23240>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der

Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

10. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

10. Beiheft

Lehrerausbildung
auf dem Wege
zur Integration

Herausgegeben von Hans-Karl Beckmann

Verlag Julius Beltz · Weinheim · Berlin · Basel

Anschriften der Autoren dieses Heftes:

- Hochschuldozentin Dr. Gertrud Achinger, 3001 Altwarmbüchen, Königsbergerstr. 5
Oberstudienrat i. H. Dr. Hans-Werner Baumann, 35 Kassel, Helfensteinstr. 48
Prof. Dr. Hans-Karl Beckmann, 32 Hildesheim, Greifswalder Str. 24c
Prof. Dr. Ulrich Bleidick, 2 Hamburg 13, Sedanstr. 18/19, Fachbereich Erziehungswissenschaft, Fachausschuß 9, Sonderpädagogik
Ob. St. Dir. Dr. Kurt Fackinger, 63 Gießen, Reichenberger Str. 3
Wiss. Ass. Dr. Klaus Feldmann, 2848 Vechta, Mühlenstr. 41
Prof. Dr. phil. habil. Gert Heinz Fischer, Oberstudiendirektor, Leiter des Studienseminars I für das Höhere Lehramt an Gymnasien in Kassel, 35 Kassel-Harl., Buchenweg 20
Prof. Dr. Helmut Freiwald, 29 Oldenburg, Wittsfeld 72
Prof. Dr. Gustav Grüner, 6101 Seeheim, Wingertsweg 20
Roland Hein, 355 Marburg/L., Forschungsstelle für vergl. Erziehungswissenschaft an der Universität Marburg, Am Krumbogen 28
Prof. Dr. Wilhelm Himmerich, 6251 Eschhofen, Bahnhofstr. 44
Ass. des Lehramts Dr. Hartmut Hoefer, 33 Braunschweig, Donnerburgweg 50
Wiss. Ass. Dr. Dietrich Hoffmann, 34 Göttingen, Bühlstr. 2
Oberstudienrat i. H. Dr. Hans Arno Horn, 6 Bergen-Enkheim, Danziger Str. 3
Akad. Rat Dr. jur. Eberhard Knittel, 355 Marburg/L., Savignyhaus, Universitätsstraße 6
Priv.-Doz. Dr. med. Horst Kuni, 355 Marburg/L., Lahnstr. 4a, Klinik und Poliklinik für Nuklearmedizin
Prof. Dr. Dieter Lüttge, 32 Hildesheim, Braunsberger Str. 48
Prof. Dr. Hans Rauschenberger, 6 Frankfurt/M 50, Kurzröderstr. 7
Prof. Dr. Wolfgang Roscher, 32 Hildesheim, Carlo-Mierendorff-Str. 53
Prof. Dr. Friedrich Roth, 6051 Nieder-Roden, Leipziger Ring 279
Dr. Leo Roth, Päd. Hochschule Niedersachsen, Abt. Göttingen, Empirisches Forschungs- und Lehrzentrum, 34 Göttingen, Waldweg 26
Prof. Dr. Georg Rückriem, 4401 Roxel bei Münster, Danziger Straße 8
Prof. Dr. Tobias Rülcker, 1 Berlin 41, Oehlertring 27
Prof. Dr. Karl Sauer, 314 Lüneburg, Thornerstr. 10
Wiss. Ass. Hans J. Schmidt, 314 Lüneburg, Magdeburger Str. 66
Prof. Dr. Kay Spreckelsen, 334 Wolfenbüttel, Kleine Breite 16
Prof. Dr. Hartmut Vogt, 46 Dortmund-Hörde, Alemannenstr. 4
Prof. Dr. Gerhard Wehle, 404 Neuss, Lörickstr. 37

Inhalt

Vorwort

I. Gegenwärtige Situation der Lehrerausbildung

GERHARD WEHLE	Ausbildung der Lehrer an Grund- und Hauptschulen	1
KURT FACKINER	Situation und Probleme der Gymnasiallehrausbildung aus der Sicht der zweiten Phase	9
GUSTAV GRÜNER	Das Studium der Lehrer an beruflichen Schulen in der BRD — Tatbestände und Probleme	15
ULRICH BLEIDICK	Die Ausbildung der Lehrer an Sonderschulen	23
HARTMUT VOGT	Lehrerbildung in der DDR	31
HANS ARNO HORN	Die Lehrerausbildung in Schweden	49
ROLAND HEIN	Die Lehrerausbildung in Frankreich	61

II. Reformvorschläge in systematischer und vergleichender Sicht

GERT HEINZ FISCHER	Stellungnahmen und Modelle zur Lehrerausbildung — Anmerkungen zum Stand der Diskussion	73
EBERHARD KNITTEL	Reform der Juristenausbildung	97
HORST KUNI	Die Phasen der medizinischen Ausbildung	105

III. Hochschuldidaktische Probleme der Lehrerausbildung

1. Die „Grundwissenschaften“ in der Lehrerausbildung

GEORGE RÜCKRIEM	Stellung und Funktion der Erziehungswissenschaften in der Lehrerausbildung	109
TOBIAS RÜLCKER	Die Funktion der Erziehungswissenschaft in der Lehrerbildung	117
HELMUT FREIWALD	Antwort an die Erziehungswissenschaft aus der Sicht der Politikwissenschaft	123
DIETER LÜTTGE	Stellung und Funktion der Psychologie in der Lehrerausbildung	129
GERTRUD ACHINGER/ KLAUS FELDMANN	Stellung und Funktion der Soziologie in der Lehrerausbildung	135

2. Die Stufenproblematik

HANS RAUSCHENBERGER	Die Spezialisierung der Lehrerausbildung auf Schularten und Schulstufen	141
---------------------	---	-----

3. Fachdidaktik zwischen Erziehungswissenschaften und Fachwissenschaften

WILHELM HIMMERICH	Fachdidaktik zwischen Erziehungswissenschaft und Fachwissenschaften	149
WOLFGANG ROSCHER	Ästhetische Erziehung heute — Hochschuldidaktische Probleme und Bezugssysteme	155
KAY SPRECKELSEN	Inhalte der Fachdidaktik am Beispiel der Entwicklung naturwissenschaftlicher Curricula	161

4. Das Theorie-Praxis-Problem in der Lehrerausbildung

HANS-KARL BECKMANN	Das Verhältnis von Theorie und Praxis als Kernfrage für eine Reform der Lehrerausbildung	167
GERT-HEINZ FISCHER	Praxis im Rahmen des Studiums und der Berufseinführung	179
FRIEDRICH ROTH	Ein Zentrum für Lehrerausbildung und Hochschuldidaktik	187

IV. Besprechungen

KARL SAUER	Hans-Karl Beckmann: Lehrerseminar-Akademie-Hochschule	197
HARTMUT HOEFER	Hans-Günther Bigalke: Studienseminar und Lehrerausbildung	199
LEO ROTH	Karl Frey und Mitarb.: Der Ausbildungsgang der Lehrer	203
HANS-WERNER BAUMANN	Gottfried Preissler: Versuche zur Volksschul- und Gymnasiallehrerausbildung	207
DIETRICH HOFFMANN	Heinrich Roth: Erziehungswissenschaft, Erziehungsfeld, Lehrerbildung	209
HANS-J. SCHMIDT	Zur Reform des pädagogischen Studiums und der Lehrerausbildung, hg. von H.-K. Beckmann	213

Situation und Probleme der Gymnasiallehrerausbildung aus der Sicht der zweiten Phase

Im Augenblick ist im Vorbereitungsdienst der Gymnasiallehrer nahezu alles problematisch, — und es charakterisiert die Situation, daß diese Auffassung nicht mehr von Referendaren, sondern auch von einer großen Zahl der Ausbilder geteilt wird. Die Gründe dafür sind zwar einfach darzustellen, doch sind Verbesserungen nicht leicht zu verwirklichen, die diese Situation wirklich verändern könnten. Denn die meisten dieser *Probleme resultieren aus* nicht kurzfristig veränderbaren gesellschaftlichen Bedingungen der Ausbildung wie ihrer *überholten Organisationsform* im Verhältnis zur sich verändernden Situation der Schule, wie der *strukturellen Disfunktionalität* der Beziehung der einzelnen Ausbildungsabschnitte, dem wenig entwickelten *Stand der Unterrichtsforschung* und dem völligen Fehlen einer *Ausbildung der Ausbilder*, um nur einige Problemaspekte zu nennen.

Der Referendar allerdings erleidet diese Probleme oft noch als Schicksal, erlebt sie als persönliches Versagen und personale Konflikte, deren gesellschaftliche Ursachen er — ein Mangel der Ausbildung — noch wenig zu analysieren lernt, um sie als veränderbare Bedingungen seiner Situation begreifen zu können, die notwendig verändert werden müssen, wenn er seine Lehrerrolle so verstehen will, daß er nicht die gleichen Zwänge, denen er ausgesetzt ist, für die Schüler (und sich) reproduziert. Ein Problembewußtsein für diese Fragen hat eine Reihe der heutigen Referendare in der Auseinandersetzung mit dem Ausbildungsverfahren der Universität entwickelt; aber nur wenige haben ausreichende Kenntnisse, die Bedingungszusammenhänge der einzelnen Prozesse in den Bildungssituationen so analysieren zu können, daß die eigene Lage in diesem Zusammenhang beschreibbar wird oder gar Kriterien für den Aufbau des eigenen Verhaltens gewonnen werden können. Doch ist das alles Voraussetzung für ein professionalisiertes Lehrverhalten, das nicht nur Vorgefundenes imitiert, sondern Unterricht reflektiert intentional anlegt.

Obgleich es *viele Versuche* gibt, die *erste Phase der Ausbildung der Gymnasiallehrer zu verbessern*, sind die *Ergebnisse* noch recht *unbefriedigend*. Wie unzureichend sie sind, spürt der Referendar spätestens dann, wenn er einen Unterricht organisieren will, der von den Schülern als in sich sinnvoll empfunden werden kann, wenn er nicht die ganze Misere des Systems auf den Schüler abschiebt — unter Ausnutzung seiner über Noten Sozialchancen zuteilenden Funktion. Doch kann er das nur selten, da seine Rolle — erheblich anders definiert als die des approbierten Studienrats, in dessen Funktion er sich kurioserweise unter völlig anderen Bedingungen einüben soll — u. a. noch nicht mit den Herrschaftsinsignien Notenbuch und Zeugnis ausgestattet ist. So muß der Referendar versuchen, das Interesse der Schüler durch seinen Unterricht zu gewinnen. Spätestens hier wird ihm (mit wenigen Ausnahmen) ein Teil der Problematik seines Universitätsstudiums bewußt: Das Studium seiner Fächer, das seine Ausbildung bisher wesentlich bestimmte, war nur zu sehr geringen Teilen auf sein jetziges Berufsfeld bezogen. In den meisten Fällen beschäftigt sich der Student mit völlig anderen

Dingen, als er sie in der Schule für die Schüler braucht. Das gilt zwar nicht für alle Fächer und jede Universität gleich, doch läßt es sich generell beispielsweise auch an den Vorlesungsverzeichnissen belegen. Zwar gibt es manche Ansätze zur Veränderung, jedoch erreichen sie erst wenige Studenten und werden in der zweiten Phase erst in einigen Jahren wirklich sichtbar sein können. Inzwischen gilt der noch weit verbreitete Aberglaube, daß beispielsweise für den Erwerb der Unterrichtsfähigkeit in dem an der Schule neu zu bestimmenden Fach Deutsch oder sprachliche und literarische Bildung und Erziehung zur Kommunikationsfähigkeit das Studium der Germanistik einzig sinnvolle Voraussetzung sei — und das kann selbst dann nicht gelten, wenn das Studium am neuesten fachwissenschaftlichen Forschungsstand orientiert ist. Der Referendar erfährt, daß er das, was er für den Unterricht in diesem Bereich an Kenntnissen brauchen könnte, nur zum sehr geringen Teil an der Universität gelernt hat. Das ist aber nicht vorwiegend ein Problem unterschiedlicher Innovationsraten an Schule und Universität: auch im traditionellen Verständnis des Faches Deutsch an der Schule konnte das Studium bestenfalls auf einige Bereiche des Sprach- und Literaturunterrichts vorbereiten. Zentrale Bereiche wie Förderung des Spracherwerbs der Schüler waren im Studium — zumindest in diesem Jahrhundert — unberücksichtigt und wurden offenbar auch von der Schule nicht nachgefragt.

Soll sich die Ausbildungssituation für den Studienreferendar verbessern, soll das Studium auch auf den Beruf vorbereiten, müßte diese Disproportionalität entschieden abgebaut werden. Um Mißverständnisse einzuschränken: es wird hier nicht gesagt, daß in der ersten Phase der Ausbildung nur das Inhalt sein dürfe, was sich unmittelbar in Unterricht umsetzen lasse, sondern nur, daß die Problembereiche unterrichtsrelevanter Zusammenhänge Gegenstände sogenannt geistiger Auseinandersetzung während des Universitätsstudiums sein müßten, wenn eine Berufsfeldbezogenheit der Ausbildung erreicht werden soll. Geschieht das nicht, schlägt in der Praxis die oft zitierte Freiheit der Wissenschaft für die Schüler letztlich in sinnlosen Zwang um, weil die Vermittlung von der Fachwissenschaft zum Unterricht nicht ihrerseits zum Gegenstand von Wissenschaft (Didaktik) geworden ist, um die Lehrerbildung in der Fachwissenschaft rückkoppelnd steuern zu können. Exakte Rückkoppelung zwischen Berufsfeld und einer zu entwickelnden Hochschuldidaktik wäre notwendig, wenn es gelingen soll, die Diskrepanz zwischen Fachstudium und Berufsfeld auf die Dauer — auch bei jeweiliger völliger Modernität beider Bereiche — etwas zu verringern.

Der größte Widersinn des Erststudiums im Verhältnis zu den Anforderungen des späteren Berufsfeldes besteht bei den (Gymnasial)lehrern gegenwärtig — trotz vieler Abänderungsansätze — noch in der starken Ausblendung aller mit den Sozialisationsprozessen zusammenhängenden Problembereiche: auf die spezifische Tätigkeit seines Berufes, Lernen zu lehren, die entsprechenden Bedingungsbeziehungen in den einzelnen Lerngruppen dafür zu erkennen und sich auf sie einzustellen, wird der künftige Lehrer bisher erst in Ausnahmefällen vorbereitet. Daß dies aber zum Schwerpunkt seines Studiums werden müßte, wird in letzter Zeit immer weniger bestritten. Doch wird es noch einige Zeit dauern, bis die organisatorischen und personellen Voraussetzungen für eine solche Akzentverschiebung voll realisiert sind.

Unter solchen Voraussetzungen sind die Aufgaben des Studienseminars kurzfristig etwas anders als mittel- oder gar langfristig zu bestimmen. Wenn es augenblicklich gelänge, den Referendaren zu helfen, die Bedingungsbeziehungen zu durchschauen,

die ihre Rollensituation bestimmen, wären damit zugleich Voraussetzungen für die Diskussion um die Zielsetzung ihres eigenen Unterrichtes gewonnen. Denn auch die Zielsetzung von Unterricht läßt sich aus dem verunsicherten Verständnis dessen, was Schule war und in einigen Beispielen noch ist und dem, was sie sein müßte und in einigen Beispielen zu werden beginnt, nicht herleiten. Diese Zielsetzung kann nur durch die Analyse des Bestehenden und die Entwicklungstendenzen in kritischer Selbstreflexion der eigenen Rollenbedingungen und -möglichkeiten bestimmt werden. Die Frage ist, wie ein solcher Prozeß organisatorisch und personell dort, wo er schon begonnen hat, weiterzutreiben oder in Gang zu setzen sein könnte.

Ogleich sich auch in der Organisation der Ausbildung der Referendare viele Änderungen abzeichnen, ist der *Zwang zur Imitation vorfindlicher Unterrichtsformen* noch für die gesamte Ausbildungsstruktur entscheidend. Ein Umstand, der die Situationsanalyse und die reflektierte Selbstdefinition der eigenen Lehrerrolle erheblich behindert. Es wird nur in dem Maße möglich sein, diese Strukturen zu verändern, in dem es gelingt, die Kriterien zu präzisieren und zu vermehren, die einen für jeweilige Ziele (in einer jeweiligen Lerngruppe) angelegten effizienten Unterricht rational beschreibbar und damit auch (vielleicht) leichter vermittelbar und erlernbar werden lassen. Der gegenwärtige Stand der Entwicklung von Lerntheorien läßt allerdings nicht vermuten, daß dies für komplexere Lernprozesse, die nicht in lineare Lernschritte zerlegbar sind, bald zu leisten sein wird. Optimal in diesem Zusammenhang erscheint mir augenblicklich die Analyse von optischen und akustischen Unterrichtsaufzeichnungen charakteristischer oder modellartiger Unterrichtsverläufe, durch die für die analysierende Gruppe das Problembewußtsein differenziert werden kann und durch die wahrscheinlich eine größere Sensibilisierung für das Wahrnehmen von Interaktionsprozessen im eigenen Unterricht zu erreichen ist.

Die Absicht, Referendare in vielen verschiedenen Situationen auszubilden, führt dazu, daß der Referendar nur dann, wenn er wegen des Lehrermangels einen Beschäftigungsauftrag übernehmen muß, Unterrichtssituationen kennen lernt, wie sie sonst für den Lehrer alltäglich sind. Der relativ häufige Wechsel von Klasse zu Klasse, die Übernahme und das Weiterführen der Unterrichtskonzeption des jeweils „eigentlichen“ Fachlehrers beschränken die Selbsterfahrungsmöglichkeiten zum Teil stark. So ist für den Referendar die Durchführung eines mit langfristiger Zielsetzung angelegten Unterrichts, der beispielsweise die Kommunikationsfähigkeit einer Lerngruppe erhöhen, die Fähigkeit zur Selbstorganisation der Arbeit und die Motivation verstärken soll, sich mit einem bestimmten Problembereich differenzierter auseinanderzusetzen, unter den augenblicklichen Ausbildungsvoraussetzungen kaum möglich. Nach einer problemdifferenzierenden Anfangszeit wäre es sinnvoll, wenn der Referendar für einen solchen Unterricht Gelegenheit hätte — allerdings nicht mit einer so hohen Stundenzahl, die ihn ganz beansprucht oder eine reflexive Anlage eines Unterrichts überhaupt nicht zuläßt (maximal 6 Stunden). Mit solcher Änderung gäbe es die Möglichkeit, in der zweiten Phase die Akzente von der Eigenveranstaltung Referendarausbildung stärker auf die Berufsausbildung zu rücken, als das augenblicklich sein kann, und Fragen aufarbeiten zu können, die sich erst mit einer zunehmend stärkeren Übernahme der Lehrerrolle stellen: also erst dann, wenn der Referendar kein Referendar mehr ist und keine Beratung mehr hat.

Auch wirkt das 2. *Staatsexamen* stark auf die *Ausbildung* zurück, da beispielsweise die Ausbilder am Ende der Ausbildungszeit den Prüfungsausschuß bilden. Das hat sicher Vorteile, weil sie die einzelnen Referendare kennen und sich ein völliges „Querschnittsbild“ schon während der Ausbildungszeit gezeigt und ausgewirkt hätte. Doch finden, wenn auch nur Antizipation eines vermeintlich erwünschten Verhaltens, *Anpassungsprozesse an die Auffassung der Ausbilder* statt, die den reflexiven Rollenbestimmungsprozeß nicht gerade immer vorantreiben, dafür aber imitatives Verhalten verfestigen. Das alles um so mehr, je weniger es gelingt, Probleme des Unterrichts rational beschreibbar zu machen. Es ist kaum einzusehen, daß die Einsicht der Ausbilder durch das Hinzutreten eines Prüfungsvorsitzenden während des Examens qualitativ so verbessert wird, daß sie kraft höherer Weisheit leisten können, was rational nicht leistbar ist: die Zuordnung nicht definierter effektiver Lernprozesse zu optimalen Lehrverfahren und Verhaltensformen von Lehrern und Schülern in nicht analysierten Unterrichtssituationen zu den Zahlen eins bis sechs, die eine Qualifikation des Lehrers anzeigen sollen. Dabei ist noch überhaupt nicht ausgemacht, wodurch ein „guter Lehrer“ eben „gut“ ist.

Examen und die Beurteilung durch Noten helfen zwar, die irrationalen Bereiche im Ausbildungsprozeß für die Referendare leichter analysierbar zu machen, bewahren aber im psychischen Kontext dieser Gesellschaft — bei der vom einzelnen geleisteten Internalisierung seiner Sozialisationsprozesse — nicht davor, an die Objektivität sogenannter objektiver Leistungsmessungen zu glauben, wenn man selbst in der Situation steht, die Irrationalität seiner Noten rationalisieren zu müssen. Ein „Appellations“-Verfahren unter paritätischer Beteiligung der Referendare reichte für die Klärung der statistisch seltenen Entscheidungsfälle aus, ob jemand als Lehrer zuzulassen sei oder nicht. Außerdem hat die Notendifferenzierung wahrscheinlich einen recht niedrigen prognostischen Wert. Gar die berufliche Zukunft von diesen Noten abhängig zu machen, spricht nicht so sehr für die Rationalität der Auswahlkriterien für Funktionsstellen wie für die bestehende (irrationale) „Stimmigkeit“ des Systems.

Ungeklärt ist die Frage, wer in der nächsten Zeit solche reflexiven Prozesse der Rollendefinition vorantreiben kann — bis die Studienseminare bei erheblich verbesserter Vorstellung in der ersten Phase sich darauf spezialisieren können, Selbsterfahrungsprozesse zu begleiten und Verhaltenssicherheit aufbauen zu können. Wahrscheinlich kann das sinnvoll vor allem in engem Kontakt mit solchen Instituten geschehen, die Unterrichtsforschung vorantreiben, weil die entsprechenden Informationen für eine Verbesserung der Beschreibbarkeit der Unterrichtsanforderungen gebraucht werden.

Eine *Ausbildung für die Ausbilder von Lehrern* ist meines Wissens in der Bundesrepublik nicht in Gang gekommen. Nötig ist sie sehr. Viele Referendare beklagen, daß ihnen ihre Ausbilder nur wenig helfen können: die Beratungen seien zu ungenau, wirklich Wichtiges für die Verbesserung ihres Unterrichts erführen sie selten. Wahrscheinlich treffen diese Klagen einen realen Verhalt. In der weitgehend imitativen Art unserer Lehrerausbildung ist es auch den Fachleitern und Mentoren nur selten gelungen, die Entwicklung der Unterrichtstheorie zu verfolgen und Unterricht von solchen Voraussetzungen her zu beobachten und zu analysieren. Das gerade müßte von ihnen dauernd weiter geübt werden, wenn sie in die Lage kommen wollen, einen Berufsanfänger wirklich beraten zu können.

Und noch etwas anderes gehört hinzu: auch die *Art der Beratung* muß gelernt werden, wenn sie einen Lernprozeß in Gang setzen oder verstärken soll. Es gibt Beratungen, in denen jedes Wort stimmt, die aber bei der psychischen Situation des Adressaten nur das Gegenteil der guten Absicht bewirken können. Auch Lernprozesse bei Erwachsenen haben ihre Bedingungen. Wer sich bei der Ausbildung von Referendaren nicht auf diese doppelte Aufgabe einstellen kann, Unterricht zu analysieren und diese Analyse für den Unterrichtenden zum Lernprozeß werden zu lassen, mag noch so gute Absichten haben: in seiner Intention wird er bestenfalls zufällig erfolgreich sein. Wollen wir effektive Lehrerbildung betreiben, wird es Zeit, auch diesen Verhalt als Gegenstand der Forschung weiter zu verstärken und Möglichkeiten für eine Vermittlung an die Ausbilder einzurichten.

Für die nächste Zeit stellt sich für die zweite Phase der Gymnasiallehrerbildung die Aufgabe, sich auf *Kooperation* und *Koordination* mit der zweiten Phase der *Ausbildung der anderen Schulformen* einzustellen. Eine Integration der Ausbildung in der zweiten Phase für alle Schulformen ist notwendig. Bis zum Zeitpunkt der Verwirklichung einer solchen Form wird das erziehungswissenschaftliche Grundstudium für alle Lehrer Wirklichkeit sein. Bei dieser Voraussetzung sind gemeinsame und differenzierende Ausbildungsveranstaltungen leicht möglich. Doch wird der Weg dahin bei erheblicher Verschiedenheit der einzelnen Ausbildungsformen nicht ganz leicht sein. Möglich wird er nur über eine Problematisierung der jeweiligen Ausbildungsvoraussetzungen und über das Entwerfen und Realisieren koordinierter Zwischenlösungen durch alle Beteiligten. Doch allein schon wegen der augenblicklich verschiedenen Ausgangslage sind solche Gespräche nicht ganz einfach produktiv zu führen. Gelingt es nicht, eine Ausbildung der Ausbilder bald in Gang zu setzen, wird diese notwendige Koordination nur schwer vorankommen.